

*Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen*

---

Cathedra Magistrorum

2021/2022

# Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022



LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

---

CATHEDRA MAGISTRORUM –  
LEHRERFORSCHUNG  
2021/2022

# Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN  
VON  
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM  
BUDAPEST  
2022

# CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM  
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

## BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

### Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

### Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das  
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum<sup>bud</sup>

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

### Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums  
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen  
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).

  
EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA

 EMBERI ERŐFORRÁS  
TÁMOGATÁSKEZELŐ  
 Nemzeti  
Tehetség Program

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort der Herausgeberin</b> .....	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

<b>Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung</b> .....	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

<b>Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?</b> .....	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –  
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

**Ein kritischer Essay . . . . . 83**

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine spracherwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

**A szövegértés művelleti tényezőiről . . . . . 96**

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

**A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban . . . . . 121**

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekeznek meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:  
elméleti kérdések és modellalkotás . . . . . 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profli” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-



fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)  
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven . . . . . 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen  
bei ungarischen Deutschlernenden . . . . . 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:  
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-  
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen . . . . . 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:  
Changes in beliefs and practice? . . . . . 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-  
oktatás tartalmi szabályozása . . . . . 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

**Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht . . . . . 312**

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

**Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis . . . . . 331**

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

**Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs** ..... 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

**Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen** ..... 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.  
Ein Dissertationsprojekt** ..... 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung  
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-  
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** ..... 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

**Autorinnen und Autoren des Bandes** ..... 455

Vivien Ropoli-Szabó (Budapest)

# Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch

## 1 Einleitung

Der Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes stellt für die Lernenden eine der größten Herausforderungen dar. Einerseits müssen sie langfristig viele lexikalische Einheiten in ihrem mentalen Lexikon behalten, andererseits in der Lage sein, beim Sprachgebrauch den gelernten Wortschatz schnell und möglichst sprachlich richtig abzurufen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen der Sprachentwicklung ist der erfolgreiche Wortschatzerwerb. Beim Sprachgebrauch reicht es nicht aus, einzelne Wörter zu kennen und zu verstehen, sondern der gelernte Wortschatz soll auch zielgerecht und situationsadäquat angewendet werden können. Deswegen steht es außer Frage, dass die Entfaltung der lexikalischen Kompetenz eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts darstellt (Targonska 2011: 117; Kósa 2019: 32). Fremdspracherwerb erfolgt auf unterschiedliche Weise, da Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, der bei jeder Person individuell abläuft. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Entwicklungsprozesse der lexikalischen Kompetenz bei Lernenden auf unterschiedliche Weise beschrieben werden können.

Die Bedeutung des Begriffs *lexikalische Kompetenz* unterlag in den letzten Jahrzehnten einigen Veränderungen. Bisher wurde der lexikalischen Kompetenz in fremdsprachendidaktischen Forschungen wenig Aufmerksamkeit gewidmet, obwohl die Rolle des fremdsprachlichen Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen seit Langem als wesentlich gilt. Seit der kommunikativen Wende im modernen Fremdsprachenunterricht wird die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden als zentrales Ziel betrachtet. Bei der Entwicklung dieser Fähigkeit hat die sprachliche Basis, die aus Wortschatzkenntnissen und grammatischen Kenntnissen besteht, eine dienende Funktion (Feld-Knapp 2016: 19 f., 2020: 32 f.). Vorher stand die grammatische Komponente im Vordergrund, aber mit der sog. Wortschatzwende in den 1980er Jahren hat die Rolle des Wortschatzes an Wichtigkeit gewonnen (Feld-Knapp 2020: 35). Laut

des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bedeutet die lexikalische Kompetenz „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (GER 2001: 111). Nach unserem heutigen Verständnis umfasst die lexikalische Kompetenz nicht nur die Kenntnis von einzelnen Wörtern, sondern sie ist ein komplexer Begriff, dem mehrere Teilkompetenzen untergeordnet werden können (Targonska 2011: 117–122). „Wortschatzkenntnisse bilden nur eine Grundlage für die Fähigkeit, mit dem Wortschatz richtig umzugehen“ (ebd). Unter lexikalischer Kompetenz versteht man die Fähigkeit, dass der Lernende in der Lage ist, einerseits die Bedeutung von einzelnen Wörtern zu erkennen, andererseits Wortverbindungen wie Kollokationen, Phraseologismen, die sich aus mehreren Wörtern zusammensetzen, als Einheit zu betrachten, ihre Bedeutungen zu erschließen, und den gelernten Wortschatz für eigene Kommunikationszwecke zu verwenden (ebd). Die lexikalische Kompetenz beinhaltet zahlreiche wichtige Komponenten, die nach Kiewegs Modellierung (2002) u. a. in den folgenden Teilfähigkeiten registrierbar sind:

- Beim Wörterlernen sind die Lerner fähig, ein Wort in dessen gesprochener und geschriebener Form wahrzunehmen und zu (re)produzieren.
- Auch sog. Ableitungen eines Wortes sind den Lernenden bekannt, in gegebenen Fällen auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nach den Prinzipien der Morphologie nicht zu erkennen sind.
- Eine Voraussetzung der stetigen Abrufbarkeit eines Wortes ist, dass die Lernenden dieses vorher im aktiven Langzeitgedächtnisspeicher ablegen.
- Mindestens ein Teil des ganzen Bedeutungspotenzials eines Wortes ist den Lernenden bewusst.
- Es ist nötig, dass sie sich über die entsprechenden grammatischen und morphologischen Formen im Klaren sind.
- Sie sind sich der Aussprache, Rechtschreibung und grammatischen Verwendung des Wortes bewusst.
- Sie kennen die festen Wendungen, in denen das Wort verwendet wird (Kollokationen).
- Sie können mit der Registerproblematik, dem Verwendungskontext eines Wortes, mit figurativen Bedeutungen und mit Wortarten umgehen.

Die oben angeführte Fähigkeit, dass Lernende auch Ableitungen eines Wortes erkennen, steht mit der sog. strategischen Komponente der lexikalischen Kompetenz im Zusammenhang. Durch das strategische Verhalten beim Lernen sind Schüler:innen fähig, neue (z. B. zusammengesetzte) Wörter zu bil-



den. Diese Fähigkeit hat eine hohe Relevanz beim Fremdsprachenlernen, weil sie den Ausbau des potenziellen Wortschatzes fördert, der bei der Durchführung von sprachlichen Handlungen eine Schlüsselrolle spielt. Die entwickelte Wortschatzkompetenz lässt die Lernenden „bei unzureichenden Wortschatzbeständen die Lücken in der Wortschatzkenntnis kompensieren [...]“ (Targonska 2011: 117–122). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die lexikalische Kompetenz sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprachgebrauch eingesetzt wird, was bei der Modellierung der Teilkompetenzen in Betracht gezogen werden muss.

In der vorliegenden Arbeit werden die Instrumente und die ersten Ergebnisse der Datenerhebung eines Dissertationsprojekts dargestellt. Das Projekt zielt darauf ab, die sprachliche Entwicklung von Fremdsprachenlernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz zu berücksichtigen. In Abschnitt 2 wird eine vorher durchgeführte Pilotstudie, in der die Instrumente getestet wurden, behandelt. In den Abschnitten 3 und 4 werden die Forschungsfragen und die Forschungshypothesen des Dissertationsprojekts vorgestellt. Abschnitt 5 hat die empirische Datenerhebung zum Gegenstand. Der Beitrag wird mit einem Fazit abgeschlossen.

## 2 Pilotstudie

Die Ergebnisse einer Pilotstudie aus dem Jahr 2021 sind als Anregung für die vorliegende Studie von großer Bedeutung. Der Grund für die Wahl des Themas steht im Zusammenhang mit der vorher durchgeführten Forschung, deren Gegenstand die **Lernerautonomie beim Wortschatzlernen** war. Die Pilotstudie umfasste einen theoretischen Teil und empirische Untersuchungen. In den theoretischen Abschnitten wurde im ersten Schritt auf den Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen, wie und aus welchen Gründen sich die Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den vergangenen Jahren verändert haben und wie diese Änderungen den zu erlernenden neuen Wortschatz im DaF-Unterricht beeinflussten. Es wurden zunächst der Begriff der Lernerautonomie sowie das Wortschatzlernen als Lernproblem und anschließend die wichtigsten methodischen Möglichkeiten für die Unterstützung der Lernenden behandelt, mit ihrem Problem kompetent umgehen zu können. Die empirische Untersuchung bestand aus mehreren Bereichen und umfasste Lehrwerkanalysen, die Befragung von DaF-Lehren-

den und -Lernenden, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtserprobung. Im Folgenden sollen hier die Ergebnisse der Befragungen dargestellt werden.

## 2.1 Befragung von DaF-Lehrenden

Die Lehrerperspektive wurde mittels eines Fragebogens untersucht (Anhang 1). Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrenden wurden zum Thema der Lernerautonomie und des Wortschatzlernens im DaF-Unterricht befragt. Ziel der Befragung war zu ermitteln, welche Einstellung die Lehrenden zu diesem Thema haben, wie sie die Wortschatzarbeit in ihrer Praxis umsetzen und wie sie das autonome Verhalten der Lernenden beim Wortschatzlernen fördern. Die Antworten wurden qualitativ ausgewertet, wobei die wichtigsten Aussagen zusammengefasst, systematisiert und reflektiert wurden.

In Bezug auf die Arbeit mit DaF-Lehrwerken oder mit eigenen Materialien im DaF-Unterricht lässt sich beobachten, dass die Mehrheit der Befragten Lehrwerke und eigene Materialien kombiniert benutzen. Hinsichtlich der Relevanz der Wortschatzarbeit lässt sich feststellen, dass alle Befragten damit einverstanden sind, dass der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zukommt. Die Gründe dafür sind, dass man zur Kommunikation und zum Textverstehen bzw. zur Textproduktion lexikalische Kenntnisse braucht. Bei der Wortschatzarbeit kann eine hohe Anzahl von Lehr- und Lernzielen verwirklicht werden. Am wichtigsten ist, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, für ein bestimmtes Thema die themenspezifischen Wörter zu erarbeiten und zu verwenden und ihre Handlungsbreite zu vergrößern. Bei der Präsentation des neuen Wortschatzes kommt in vielen Fällen der Vorentlastung eine wichtige Rolle zu. Für die Befragten ist es wichtig, den Wortschatz nicht isoliert, sondern anhand von Texten einzuführen. Für sie stellt die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht und über die Schule hinaus einen wichtigen Bereich dar. Das autonome Verhalten spielt für die Lernenden ihr ganzes Leben lang eine wichtige Rolle. Sie sollten befähigt werden, die Sprache als Mittel auch außerhalb der Schule für ihre eigenen Zwecke zu verwenden. Die Förderung der Lernerautonomie erfolgt gezielt u. a. mit bestimmten Übungen, mit offenen Aufgaben, mit der Möglichkeit der Selbstkorrektur, der Formulierung von Rückmeldungen bzw. der freien Themenwahl und der Selbsteinschätzung. Lernende müssen bei der Formulierung ihrer Ziele unterstützt und zur Autonomie erzogen werden. Dieser Prozess erfordert einen didaktischen Aufbau. In diesem Kontext kommt auch der Differenzierung und auch

der Tatsache eine wichtige Rolle zu, dass die Lernenden in die Planung des Unterrichts mit einbezogen werden können.

In Bezug auf die Lernstrategien, die Lernende beim autonomen Wortschatzlernen brauchen, lassen sich folgende Tendenzen feststellen:

- Lernende brauchen Selbstdisziplin und Willenskraft, um ihren Lernprozess selbstständig zu initiieren, zu steuern, zu organisieren und zu evaluieren.
- Sie brauchen Strategien beim Umgang mit der Fremdsprache wie z. B. Bedeutungserschließungsstrategien, Strategien zum Einprägen und Lernen des Wortschatzes, Sprachaufmerksamkeit, Strategien zum bewussten Umgang mit gedruckten und Online-Hilfsmitteln, Lesestrategien (z. B. Wichtiges von Unwichtigem trennen).
- Lernende müssen für den Umgang mit Techniken sensibilisiert und befähigt werden. Solche Techniken sind die Vernetzung von Wörtern, die Verkettungstechniken, die visuelle Unterstützung beim Wortschatzlernen, das laute Aussprechen von Wörtern, die Kontextualisierung des neuen Wortschatzes, die Beschriftung von Gegenständen oder die Benutzung von Karteikarten.

Die erwähnten Lernstrategien können durch gezielte Übungen und Aufgaben gefördert werden. Ein konkretes Beispiel dafür ist, ein bestimmtes Wort aus einem Text zu erschließen und dieses erst danach im Wörterbuch nachzuschlagen sowie Übungen zur Wörterbuchbenutzung einzusetzen. Lernstrategien werden im Unterricht gemeinsam gesammelt, erprobt und reflektiert. Es ist wichtig, dass Lernende beim Wortschatzlernen die für sie passende Technik auswählen können. Außerdem können Lehrende diesbezüglich auch als Vorbild fungieren, indem sie den Lernenden zeigen, wie und mit welchen Strategien sie lernen. Lernstrategien werden oft in der Muttersprache besprochen und der Einsatz bestimmter Strategien bzw. Erfahrungen diesbezüglich werden reflektiert. Außerdem kann die Bewusstmachung von Strategien anhand von Textbeispielen, mittels entdeckenden Lernens bzw. mit einem gezielten Blick auf Handlungsorientierung erfolgen.

Anhand der Analyse der Antworten der befragten Lehrenden lassen sich in Bezug auf die Wortschatzarbeit bzw. den Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und Wortschatzlernen folgende Konsequenzen ziehen:

- Der Wortschatzarbeit und dem Ausbau der Sprachbasis kommt im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle zu. Die Aneignung des neuen Wortschatzes und die Anwendung des Gelernten sind für die Lernenden von hoher Relevanz.

- Lehrende arbeiten sowohl mit Lehrwerken als auch mit eigenen Zusatzmaterialien und sind sich dessen bewusst, über welche Funktion und welchen Stellenwert die einzelnen Materialien verfügen.
- Bei der Wortschatzarbeit können vielfältige Lehr- und Lernziele verwirklicht werden. Der Förderung der Lernerautonomie und der Vermittlung bzw. der Bewusstmachung von Techniken und Strategien kommt bei der Wortschatzarbeit eine wichtige Rolle zu.
- Die Lehrenden setzen die unterschiedlichen Präsentationsformen des neuen Wortschatzes im Unterricht um. Sie kennen auch die Wichtigkeit des textorientierten Unterrichts und versuchen den neuen Wortschatz durch Texte einzuführen.
- Für Lehrende stellt die Förderung des autonomen Lernverhaltens ein wichtiges Lehr- und auch Erziehungsziel dar. Sie legen einen Akzent auf die Vermittlung von Lernstrategien. Der Einsatz und die Erprobung von Strategien werden auf der Metaebene reflektiert.

## 2.2 Befragung von DaF-Lernenden

Die Perspektive der Lernenden wurde mittels eines Online-Fragebogens untersucht (Anhang 2). Das Ziel der Befragung war zu untersuchen, inwiefern Lernende mit dem fremden Wortschatz autonom und selbstständig umgehen können und inwiefern sie über Strategien beim Wortschatzlernen verfügen. Nach der Beantwortung von Hintergrunddaten haben sie auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 (1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft völlig zu) zu 16 Items angegeben, inwiefern die einzelnen Aussagen auf sie zutreffen. Die Antworten wurden quantitativ ausgewertet. In die Analyse wurden 183 DaF-Lernende mit einbezogen. 100% der Befragten lernen Deutsch als Fremdsprache, 12,6% der Lernenden beschäftigen sich mit der deutschen Sprache erst seit weniger als einem Jahr.

Im Folgenden werden die von den Lernenden gegebenen Antworten zusammengefasst und reflektiert. Abbildung 1 zeigt den Zusammenhang der Wichtigkeit des Lernens neuer Wörter für Lernende und des Stellenwertes der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht. Zwischen den zwei Aspekten lässt sich ein eindeutiger Zusammenhang feststellen. Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass es für fast zwei Drittel der Befragten (63,40%) wichtig ist, sich neue Wörter beim Deutschlernen anzueignen. Die Relevanz der Wortschatzarbeit wird durch die Antworten der befragten Lernenden eindeutig untermauert: 42,1% geben an, dass bei ihnen im DaF-Unterricht Wert auf die

Wortschatzarbeit gelegt wird. Das kann ein Grund dafür sein, dass die Lernenden das Lernen neuer Wörter für wichtig erachten.

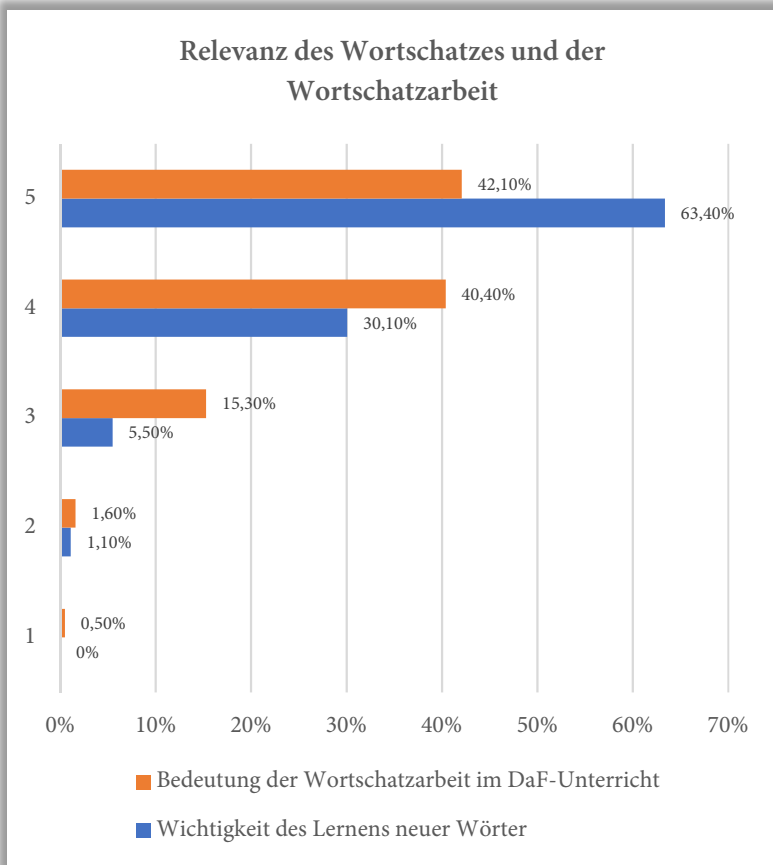


Abb. 1: Relevanz des Wortschatzes und der Wortschatzarbeit

Im Kontext des Zusammenhangs der Lernerautonomie und des Wortschatzlernens wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Lernende über Strategien zum Wortschatzlernen verfügen (Abbildung 2). In Bezug auf diese Frage kann festgestellt werden, dass die meisten Befragten über Strategien verfügen. 20,8% gaben an, dass sie über Strategien verfügen und ein sehr geringer Anteil (3,8%) sagte aus, keinerlei Strategien zum Wortschatzlernen zu beherrschen.



Abb. 2: Beherrschung von Strategien beim Wortschatzlernen

Im Zusammenhang mit der Beherrschung von Strategien beim Wortschatzlernen ist es sehr interessant zu beobachten, wodurch die Aneignung der Strategien zustande kam (Abbildung 3). Die wenigsten (5,5%) haben angegeben, dass sie die Strategien im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts gelernt haben. 22,4% behaupteten hingegen, die Strategien nicht im DaF-Unterricht gelernt zu haben. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Lernenden die Strategien beim Wortschatzlernen in einer anderen Fremdsprache angeeignet haben. Natürlich können dieses Wissen und diese Erfahrungen auch im DaF-Unterricht mit berücksichtigt werden. Im Fremdsprachenunterricht wäre es wichtig, den Strategietransfer zu fördern, dem im Kontext der Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung zukommt (Krumm 2012; Perge 2019). Damit hängt die Frage zusammen, inwiefern Lernende ihre Strategien, die sie in der ersten Fremdsprache kennengelernt haben, beim Lernen der zweiten Fremdsprache anwenden können. Diesbezüglich sind die Antworten eindeutig positiv: 42,1% haben angegeben, dass bei ihnen der Strategietransfer von einer Sprache in die andere funktioniert.

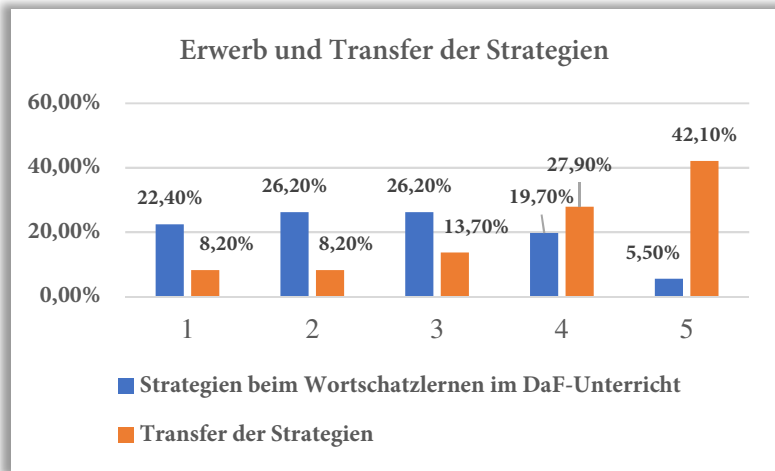


Abb. 3: Erwerb und Transfer der Strategien

In Bezug auf den bewussten Einsatz der Strategien (Abbildung 4) lässt sich feststellen, dass 30,6% der Befragten der Meinung sind, ihre Strategien beim Wortschatzlernen ohne Zweifel bewusst einsetzen zu können. Ähnlich groß ist der Anteil derjenigen, auf die die Aussage „Ich verwende meine Strategien beim Wortschatzlernen bewusst“ teilweise und eher zutrifft.

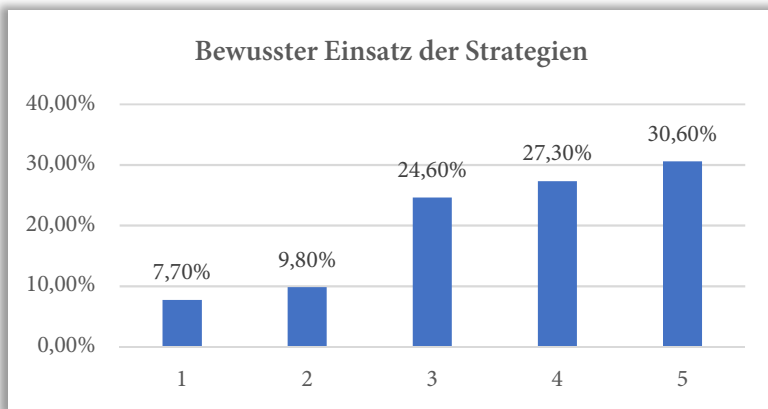


Abb. 4: Bewusster Einsatz der Strategien

Abbildung 5 zeigt den Zusammenhang zwischen dem neuen Wortschatz und dem Text aus der Lernendenperspektive. Mehr als 50% der Befragten behaupten, dass sich der neue Wortschatz im Fremdsprachenunterricht nicht mit einem Text verbindet. Das bedeutet, dass der neue Wortschatz wahrscheinlich isoliert behandelt wird. Insgesamt 2,2% geben an, den Wortschatz zumeist anhand von Texten kennenzulernen und lernen zu können. In diesem Sinne kann man der Befragung entnehmen, dass Lernende den Wortschatz überwiegend nicht durch einen (Kon-)Text vermittelt bekommen, sondern dass dieser für sie isoliert bleibt. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse in Bezug auf die Präsentation des neuen Wortschatzes. Niemand hat behauptet, dass der neue Wortschatz im DaF-Unterricht isoliert, also ohne Texte eingeführt würde. Laut 54,6% verbindet sich die Präsentation des neuen Wortschatzes mit einem Text. Es kann vorkommen, dass der neue Wortschatz anhand eines Textes eingeführt wird, sich aber im Späteren nicht mehr mit einem Text verbindet.

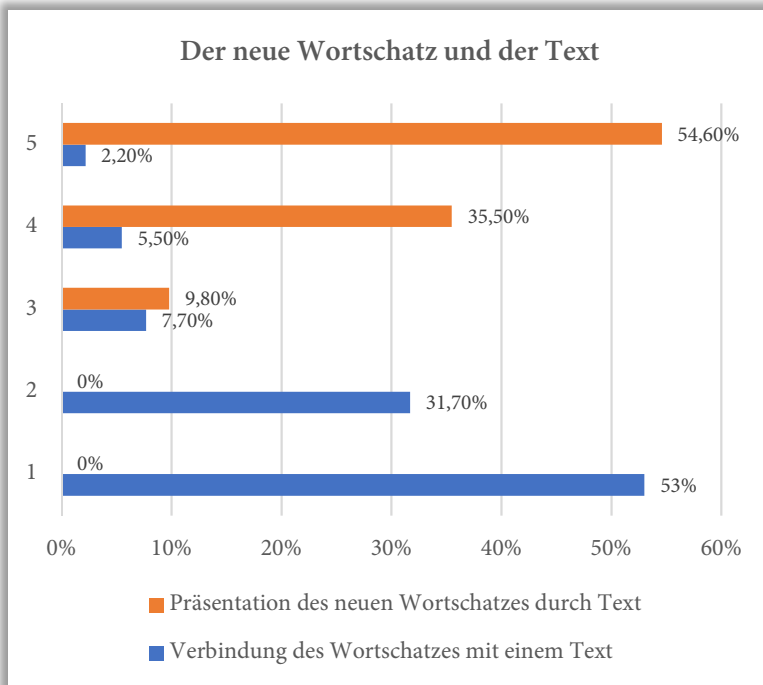


Abb. 5: Der neue Wortschatz und der Text



Nach der folgenden Abbildung 6 lässt sich der Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten der Lernenden bei der Erschließung der Bedeutung der neuen Wörter aus dem Kontext und dem Einsatz unterschiedlicher Bedeutungsererschließungsstrategien feststellen. Anhand der Antworten haben die Lernenden eher weniger Schwierigkeiten, wenn sie die Wortbedeutung aus dem Kontext erschließen. Das hängt eindeutig damit zusammen, dass die Mehrheit (57,4%) bei der Bedeutungsererschließung den Kontext beachtet. Der Grund dafür kann sein, dass sie mit dieser Strategie bewusst umgehen können. Ein Großteil der Lernenden (48,60%) kann anhand der Ergebnisse der Befragung bei der Erschließung der Wortbedeutung auch mit den Wortbildungsregularitäten bewusst umgehen.

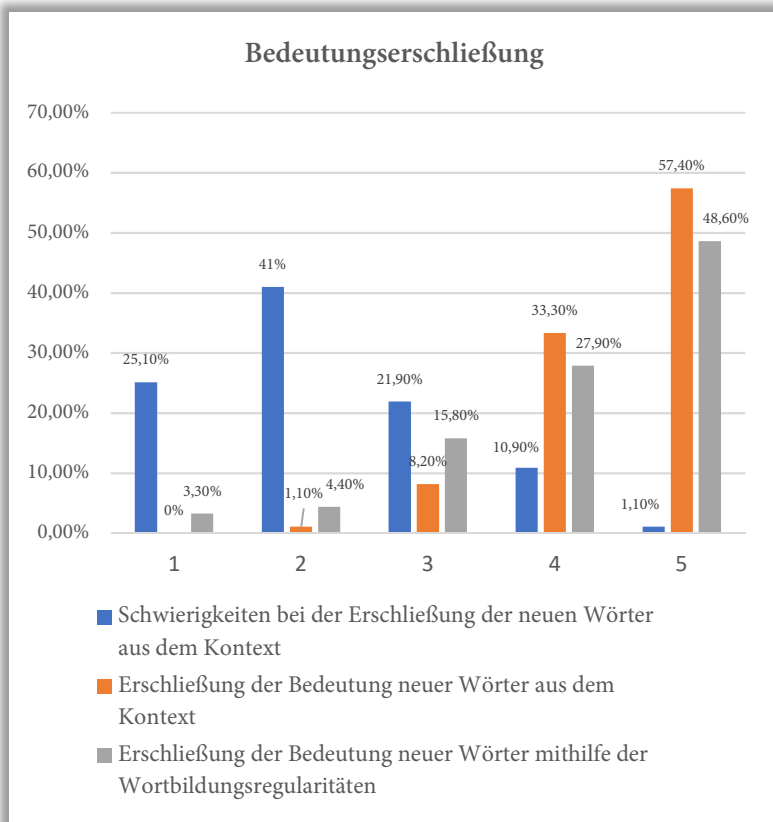


Abb. 6: Bedeutungsererschließung

Der bewusste Umgang mit den Bedeutungserschließungsstrategien und ihre Beherrschung deutet auf ein autonomes Verhalten beim Wortschatzlernen hin. Dieses steht damit im Zusammenhang, ob Lernende selbstständig und konsequent ein Vokabelheft beim Wortschatzlernen benutzen und bestimmte Hilfsmittel (wie gedruckte oder Online-Wörterbücher) beim Lernen bewusst einsetzen. Das folgende Diagramm in Abbildung 7 zeigt, dass die Mehrheit der Befragten sowohl ein Vokabelheft als auch Hilfsmittel beim Lernen anwendet.

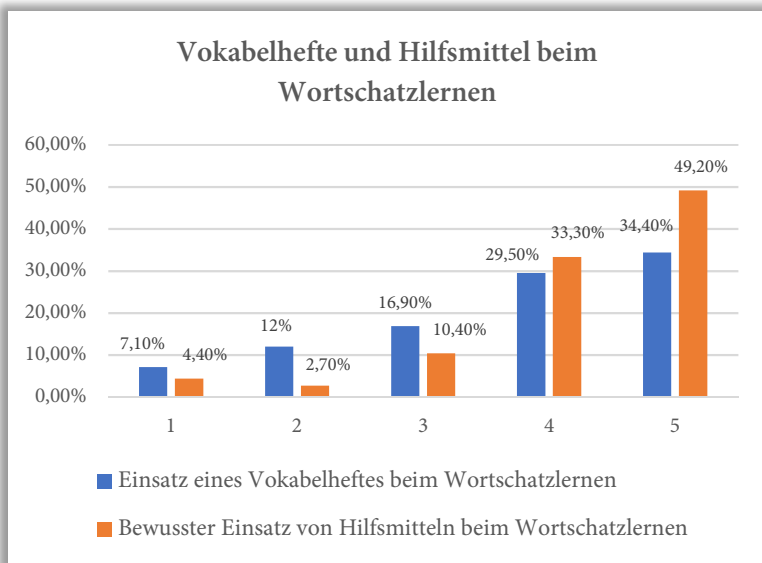


Abb. 7: Vokabelhefte und Hilfsmittel beim Wortschatzlernen

Die Ergebnisse in Bezug auf den Strategiegebrauch und den autonomen Umgang mit dem neuen Wortschatz hängen auch damit zusammen, dass die meisten der Befragten (35%) keine Schwierigkeiten beim Lernen neuer Wörter haben (Abbildung 8). Sie verfügen über die Strategien und Techniken, um den neuen Wortschatz anwenden zu können. Hinsichtlich der bewussten Erweiterung des Wortschatzes lässt sich feststellen, dass 32,8% der Befragten ihren Wortschatz bewusst erweitern, 27,3% teilweise, auf weitere 22,4% trifft dies vollständig zu. Über das Lernen des neuen Wortschatzes hinaus ist es auch eine wichtige Frage, inwiefern Lernende das Gelernte im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch anwenden können. 44,8% der Befragten können den

erworbenen Wortschatz in ihrem Sprachgebrauch eher und 29% völlig einsetzen. Nur ein sehr geringer Anteil (0,5%) gibt an, das Gelernte nicht anwenden zu können.

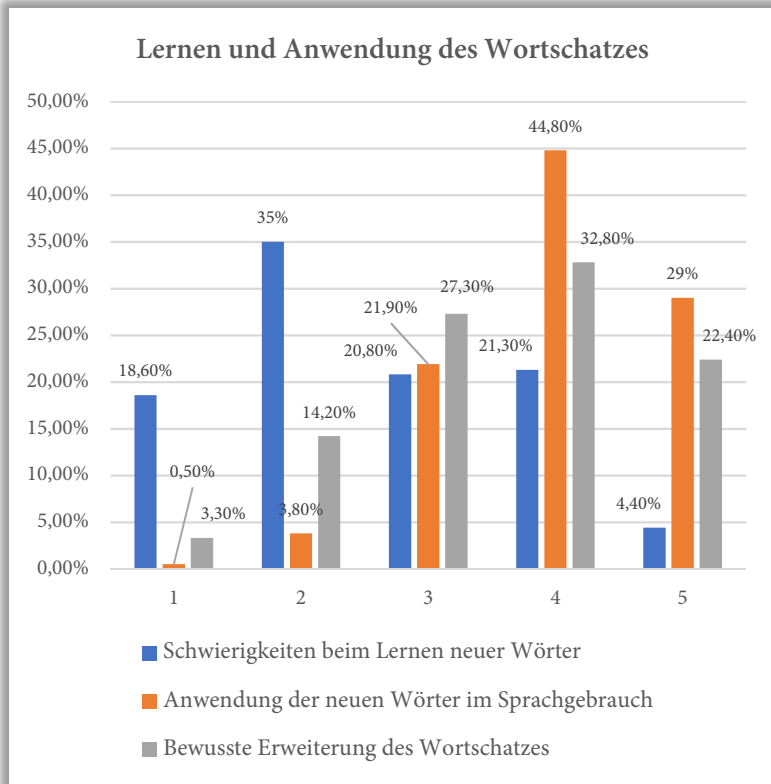


Abb. 8: Lernen und Anwendung des Wortschatzes

Anhand der Befragung der Lernenden lassen sich in Bezug auf das autonome Verhalten beim Wortschatzlernen die folgenden Tendenzen herausarbeiten:

- Der Wortschatz und das Wortschatzlernen sind für die Lernenden wichtig. Die Wortschatzarbeit spielt im DaF-Unterricht eine große Rolle.
- Lernende verfügen über unterschiedliche Strategien beim Wortschatzlernen, aber diese wurden in erster Linie nicht im Rahmen des schulischen DaF-Unterrichts erworben.

- Lernende sind fähig, ihre in der ersten Fremdsprache erlernten Strategien auf das Wortschatzlernen in der zweiten Fremdsprache zu transferieren.
- Die Präsentation des neuen Wortschatzes ist meistens an einen bestimmten Text gebunden, aber die weitere Behandlung des Wortschatzes ist nicht immer textgebunden und der Wortschatz bleibt daher isoliert.
- Lernende sind fähig, die Bedeutung des neuen Wortschatzes aus dem Kontext und unter Verwendung von Wortbildungsregeln zu erschließen.
- Lernende sind bereit, ihren Wortschatz bewusst zu erweitern, und benutzen dabei Hilfsmittel.
- Lernende können den gelernten Wortschatz bei der Ausführung sprachlicher Handlungen anwenden.

In der Forschung hat sich eindeutig herausgestellt, dass Lernerautonomie und Wortschatzarbeit eng miteinander verbunden sind. Aufgrund der empirischen Forschung wurde festgestellt, dass die Lernenden gezielt gefördert werden können, den Wortschatz autonom zu erlernen. Eine wichtige Voraussetzung beim autonomen Lernen ist das strategische Verhalten, das auch die lexikalische Kompetenz umfasst. Nach diesen Anregungen habe ich mich für das Forschungsthema „Lexikalische Kompetenz – die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch“ entschlossen. In den nächsten Kapiteln werde ich den aktuellen Stand der Datenerhebung reflektieren.

### 3 Empirische Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt nach Festlegung der Forschungsfragen, welche auf der Basis meines Erkenntnisinteresses und der Recherchearbeit formuliert wurden. In der Arbeit soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

- Inwiefern spielen Lehrwerke als Input für den Wortschatzerwerb im schulischen Fremdsprachenunterricht eine Rolle?
- Wie können die Merkmale der Sprachentwicklung hinsichtlich der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz erkannt werden?
- Welche Faktoren spielen eine Rolle bei der Optimierung des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzweiterung?
- Welche Faktoren sind für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz im modernen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung?

Anhand der Datenerhebung werden die folgenden Hypothesen getestet:

- Jedes Lehrwerk spielt beim Erwerb des Wortschatzes und der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eine verschiedene Rolle.
- Die sprachliche Entwicklung der Lernenden weist allgemeine und individuelle Merkmale auf.
- Verschiedene Faktoren beeinflussen den Erwerb und die Erweiterung des Wortschatzes, wobei die Person und das Wissen des Lehrers eine Schlüsselrolle spielen.
- Medienunterstützte Wortschatzarbeit hat eine positive Wirkung auf die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz.

Die empirische Datenerhebung besteht aus fünf Schritten. Die gewonnenen Daten werden mithilfe der Triangulation als Forschungsstrategie analysiert. Die Datenerhebung umfasst quantitative (Lehrwerkanalysen, Befragungen von Lehrenden und Lernenden) sowie qualitative Forschungsmethoden (Längsschnittstudie, Tiefeninterviews).

### 3.1 Lehrwerkanalysen

Es wird davon ausgegangen, dass der Input bei der Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit eine wichtige Rolle spielt, wobei diese Rolle in Lehrwerken nur teilweise erfüllt wird. Input wird im allgemeinen Sinne als „ein Beitrag von außen definiert; etwas von außen Zugeführtes, was etwas anderes bewirken soll.“<sup>1</sup>

Einige Lehrwerke, die im ungarischen Schulsystem verwendet werden, werden aus der Forscherperspektive analysiert. Bei der Festlegung der Kriterien der Lehrwerkanalyse werden die Prinzipien von Hermann Funk (2004) berücksichtigt. Die Qualitätsmerkmale werden in einem Raster festgehalten, die zur erfolgreichen Wortschatzarbeit und zum erfolgreichen Wortschatzerwerb einen wichtigen Beitrag leisten können. Die einzelnen Lehrwerke werden daraufhin untersucht, in wie vielen Fällen ihr Inhalt den Qualitätsmerkmalen entspricht. Demzufolge werden Schlüsse gezogen, inwiefern der Aufbau der Lehrwerke und die Möglichkeiten, die sie zum Fremdsprachenunterricht bieten, bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eine Rolle spielen. Bei der Lehrwerkanalyse wird überprüft,

---

1 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Input> (28.10.2022).

- ob das Lehrwerk dabei Hilfe leistet, zwischen dem Verstehenswortschatz und dem Wortschatz, der produktiv verwendet werden soll, zu unterscheiden
- ob das Wortschatzangebot offen ist und ob Lernende die Möglichkeit haben, sich an der Auswahl der zu erlernenden Vokabeln zu beteiligen
- ob das Lehrwerk kontinuierlich Strategien vorschlägt, um die Bedeutung des neuen Wortschatzes zu erschließen und zu memorisieren
- ob sprachliche Handlungskontexte und assoziative Übungen angeboten werden und dabei die Arbeitsweise des mentalen Lexikons berücksichtigt wird (dabei wird beobachtet, wie lebensnah die Situationen sind, in denen der gelernte Wortschatz verwendet werden soll; ob die Texte authentisch sind; ob das Lehrwerk die Wichtigkeit der Kollokationen und Kookkurrenzen von Wörtern in Betracht zieht).

Die in der Einleitung aufgelisteten Teilfähigkeiten als Komponenten der lexikalischen Kompetenz werden auch bei der Formulierung der Kriterien eine Rolle spielen, da untersucht wird, wie die Entfaltung dieser Teilfähigkeiten im Unterricht verwirklicht werden kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, ob sich die Rolle des Lehrwerks als Input bei Lernenden mit unterschiedlichen Sprachniveaus verändert. Aus diesem Grunde werden Lehrwerke mit gezielten Sprachniveaus (A1; A2; B1; B2; C1; C2) in die Analyse mit einbezogen.

### 3.2 Längsschnittstudie

Diese Methode beabsichtigt die Bewertung der Entwicklung anhand selbst zusammengestellter Arbeitsblätter. Die Übungen und Aufgaben der Arbeitsblätter werden mit der Zielsetzung konstruiert, der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz der Lernenden folgen zu können. Die bearbeiteten Arbeitsblätter werden in sog. retrospektiven Interviews mit den Schülern und Schülerinnen reflektiert, um herauszufinden, wie bewusst der Gebrauch von lexikalischen Einheiten in ihren Sprechakten ist. Die Studie wird unter Teilnahme von zwei Probandengruppen: einer Experimentalgruppe und einer Kontrollgruppe durchgeführt. In der Experimentalgruppe wird die lexikalische Kompetenz gezielt gefördert, in der Kontrollgruppe hingegen findet keine gezielte Förderung statt. In Abschnitt 4 vorliegenden Beitrags werden die ersten Ergebnisse der Studie dargestellt.

### **3.3 Befragungen**

Befragungen wurden auch in der Pilotstudie (siehe Abschnitt 2) durchgeführt, um das Forschungsinstrument zu testen. Diese Methode der quantitativen Forschung dient dazu, das Verhalten von Lernenden und Lehrenden aus der Außenperspektive zu beschreiben und zu erklären, und damit „generalisierbare Gesetzmäßigkeiten größerer Reichweite zu erkennen“ (Settineri et al. 2014: 21). Die Proband:innen werden vorformulierte Statements lesen und auf einer geschlossenen Skala markieren, in welchem Maße diese zutreffen. Die Befragung wird im Rahmen einer nationalen Datenerhebung erfolgen, die gewonnenen Daten werden mit statistischen Methoden ausgewertet.

#### **3.3.1 Befragung von DaF-Lernenden**

Bei den Schülern:innen wird eine Datenerhebung mittels Fragebögen unter anderem darüber durchgeführt, wie sie neue Wörter lernen, welche Lerngewohnheiten sie haben, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und ob sie über Lernstrategien verfügen.

#### **3.3.2 Befragung von DaF-Lehrenden**

Die Lehrenden werden in Bezug auf ihr Wissen die Sprachentwicklung, die Sprachbasis und die Kompetenzen der Schüler:innen betreffend befragt, um die Rolle des Vokabulars bei der sprachlichen Entwicklung zu verstehen. Der Fragebogen wird eine größere Anzahl von offenen Fragen beinhalten, um einen Einblick in die individuellen Perspektiven der Proband:innen zu bekommen.

### **3.4 Tiefeninterviews mit Lehrenden**

In den Tiefeninterviews mit den Lehrenden werden die Veränderungen der beruflichen Identität untersucht. Insbesondere werden dabei jene Veränderungen, welche die Rolle des Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen betreffen, beleuchtet. Tiefeninterviews sind ein Mittel dafür, die Einstellungen und Meinungen der befragten Lehrenden zu erfassen. Die Fragen werden vorher festgelegt, ihre Reihenfolge und Tiefe wird aber den Äußerungen der Befragten angepasst. Die Antworten werden aufgenommen und im Nachhinein analysiert.

## 4 Die ersten Ergebnisse der Längsschnittstudie

### 4.1 Arbeitsblatt 1

Am Ende des ersten Schuljahrs wurde das erste Arbeitsblatt (Anhang 3) eingesetzt. Mit diesem Aufgabenblatt sollten so viele Teilfähigkeiten der lexikalischen Kompetenz wie möglich getestet, aber auch „ein erster Überblick“ über die allgemeine Wortschatzkompetenz der Lernenden ermöglicht werden. Hierbei war es wichtig, dass die Wortschatzarbeit textbasiert ist, weswegen viel Wert auf die Textauswahl gelegt wurde. Es sollte sich um einen Text handeln,

- dessen Inhalt den Interessen der Schüler:innen entspricht
- der ein Thema bearbeitet, mit dem die Gruppen sich schon beschäftigt haben
- zu dessen Wortschatz die Lernenden über ausreichende Wortschatzkenntnisse verfügen
- der eine angemessene Menge neuen Wortschatz beinhaltet.

Auf der Basis der oben genannten Kriterien wurde das Thema „Freizeit“ gewählt. Im dafür ausgewählten Text werden Hinweise auf die eigenen Vorlieben, Sport und Bräuche in der eigenen Heimat gegeben, was Themenbereiche betrifft, welche bereits vorab im Unterricht behandelt wurden. Der Text beinhaltete 8 unbekannte Vokabeln und eine hohe Anzahl an Wörtern, welche die Schüler:innen bereits in einem speziellen Kontext gehört oder gesehen haben. Die Lernenden mussten in diesen Aufgaben die Wortbedeutung der neuen Wörter erschließen sowie diese verstehen und anwenden.

In der ersten Übung mussten die Lernenden die im Text vorkommenden neuen Begriffe Wortfeldern zuordnen und diese auch mit eigenen Ideen ergänzen. Durch diese Übung konnte wahrgenommen werden, ob die Lernenden in der Lage sind, Wörter Konzepten zuzuordnen, und ob sie sich des Bedeutungspotenzials eines Wortes im Klaren sind. Die zweite Übung untersuchte die Wortbildungskompetenz der Lernenden, sowie ihre Fähigkeit, mit Wortarten umzugehen. Wenn den Lernenden auch Ableitungen eines Wortes bekannt sind, kann festgestellt werden, dass die sog. strategische Komponente ihrer lexikalischen Kompetenz eingesetzt wird. Diese Teilfähigkeit wird in dieser Übung im rezeptiven Bereich beobachtet, aber sie ist auch bei der Sprachproduktion relevant, weil Lernende in der Lage sein sollen, neue lexikalische Elemente für ihre eigene Kommunikationszwecke zu bilden. Die



dritte Übung diente dem Zweck, die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden evaluieren zu können. Sie müssen mit Wortarten umgehen können im Sinne der Erkennungsfähigkeit, an welchen Stellen eines Satzes Adjektive stehen können. Wenn sie die Bedeutung einiger Adjektive schon kennen, sind sie fähig, durch strategisches Verhalten die Position dieser Adjektive im gegebenen Satz zu beobachten und danach die neuen Adjektive durch die Beobachtung der anderen Sätze zu finden, auch wenn sie die Bedeutung der Adjektive noch nicht kennen. Die vierte Übung ist der dritten sehr ähnlich, wobei den Lernenden bei dieser Übung die Wortform behilflich war (auch das steht mit der strategischen Komponente im Zusammenhang). Bei der fünften Übung wurde wieder die Wortbildungskompetenz gebraucht, die bei der zweiten schon erwähnt wurde, wobei nicht alle Wörter, die gebildet werden können, im Text stehen. Es ist auch nötig, zusammengesetzte Wörter zu bilden, welche die Schüler:innen vielleicht noch nicht gesehen haben. Durch strategisches Verhalten sollten sie erkennen können, welche zusammengesetzten Wörter einen Sinn machen. Zur Lösung der sechsten Übung ist es nötig, dass sich die Lernenden über die entsprechenden grammatischen und morphologischen Formen im Klaren sind. Obwohl sie z. B. über Adjektivdeklination noch nichts gelernt haben, sollten sie aus dem Ausdruck *ein kleines Geschäft* herausfiltern können, dass die Endung *-es* das Genus des Nomens verrät. In der siebten Übung wurde getestet, ob die Lernenden die Semantik der neuen lexikalischen Einheiten aus dem Kontext erschließen können. Zur Lösung der achten Übung wird vorausgesetzt, dass die Lernenden die Bedeutung der neuen lexikalischen Einheiten verstanden haben, wodurch sie in der Lage sind, diese Ausdrücke in neuen Kontexten zu verwenden. Bei dieser Übung ist auch die Kollokationskompetenz von großer Bedeutung, denn die Vokabeln werden nicht als einzelne Wörter, sondern in festen Wendungen verwendet.

#### 4.2 Die retrospektiven Interviews der ersten Phase

Die ausgefüllten Arbeitsblätter werden mithilfe von sog. retrospektiven Interviews mit den Schüler:innen reflektiert, um herauszufinden, wie bewusst der Gebrauch von lexikalischen Einheiten in ihren Sprechakten ist. Nachdem sie das Aufgabenblatt gelöst haben, bekommen die Lernenden im Rahmen des retrospektiven Interviews einige offene Fragen gestellt. Die Interviews finden nach jeder Messung auf Ungarisch statt. Die Fragen beziehen sich darauf,

- wie die Lernenden den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben bewerten und warum

- ob es Aufgaben gab, bei denen ihnen ihre Kenntnisse über ihre erste Fremdsprache (Englisch) oder ihre Erfahrungen beim Englischlernen geholfen haben
- ob sie (z. B. beim Gruppieren der Wörter nach ihrem Genus oder bei der Ergänzung der Lücken) auf ihr vorhandenes Wissen zurückgegriffen oder den Kontext zur Hilfe benutzt haben
- was ihnen beim Lösen der einzelnen Aufgaben geholfen hat
- welche Methoden und Strategien sie verwendet haben
- wie sie die Lösungen gefunden oder gewählt haben
- ob sie die Wortarten beobachtet haben und wie ihnen das geholfen hat
- ob sie bei der Lösung ihre Muttersprache oder ihre Kenntnisse in der ersten Fremdsprache Englisch verwendet haben.

Im Folgenden beschreibe ich die Befunde der Interviews der ersten Phase. Die Lernenden haben den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben unterschiedlich bewertet. Die meisten fanden die erste Aufgabe leicht, weil ihr vorhandenes Wissen ihnen bei der Lösung geholfen hat. Auch die Tatsache, dass es viele internationale Wörter gab, zu denen sie das Wortfeld finden konnten, hatte Einfluss auf ihre Empfindung. Die zweite Aufgabe haben sie als eher leicht beurteilt. Sie haben ihre vorhandenen Kenntnisse über die Verben verwendet und auf die Wortform geachtet. Die dritte, in der sie Adjektive finden mussten, haben sie auch als eher einfach beurteilt. Die Lernenden haben hier Strategien eingesetzt, mit denen sie die Satzstruktur und die Wortarten in den Sätzen beobachtet haben. In den Aufgaben, in denen sie mit zusammengesetzten Wörtern arbeiten mussten, half es ihnen, dass sie diese Wörter bereits gekannt oder sehr ähnliche Wörter schon gelernt haben. Bei der Gruppierung der Substantive nach ihrem Genus mussten sie ebenso auf ihr vorhandenes Wissen zurückgreifen. Eine Schülerin gab an, dass sie darauf achtete, in welcher Form die Wörter vor dem Substantiv stehen, zum Beispiel mit den Endungen des *Akkusativs*. Diese Endungen konnten ihr auch zeigen, zu welchem Genus das Substantiv gehört. Die Lösung der 7. Aufgabe ist eher gut gelungen. Die Lernenden haben angegeben, dass sie zuerst solche Wörter verwendet haben, deren Bedeutung sie kannten; und sie haben den Kontext im Text beobachtet, um die Bedeutung der neuen Wörter herausfinden zu können. Sie versuchten auch, die Wortart zu identifizieren, und anhand der Definitionen festzustellen, um welche Wortart es sich handeln könnte. Obwohl viele Lernende die neunte Aufgabe ohne Fehler oder nur mit zwei Fehlern gelöst haben, wurde sie als die schwierigste bewertet. Die Probleme hingen damit zusammen, dass ihnen die Wörter nicht bekannt waren. Viele Teilnehmer haben hier auf ihre Muttersprache zurückgegriffen. Sie übersetzten

die Sätze mit den Lücken in ihre Muttersprache, was ihnen zur Lösung der Aufgabe verhalf. Nur wenige Lernende haben angegeben, ihre Kenntnisse in ihrer ersten Fremdsprache Englisch oder ihre Erfahrungen mit dem Erlernen der englischen Sprache während der Bearbeitung des Arbeitsblatts verwendet zu haben.

### 4.3 Arbeitsblatt 2

Kurz nach dem Beginn des nächsten Schuljahres wurde das zweite Arbeitsblatt (Anhang 4) eingesetzt. Aus zeitlichen Gründen beinhaltete das zweite Arbeitsblatt weniger Aufgaben. (Beim Ausfüllen des ersten Aufgabenblattes hat sich herausgestellt, dass 45 Minuten nicht ausreichten, um 8 Aufgaben fertigzustellen.) Die Aufgabentypen wurden aufgrund der Vergleichbarkeit nicht geändert, aber die Komplexität des Textes und der Schwierigkeitsgrad der behandelten Vokabeln wurden erhöht. Es gibt Aufgabentypen, in denen fast keine Unterschiede in der Leistung der beiden Gruppen zu beobachten sind (die Aufgabe, in der nach Adjektiven gesucht wird, und die, in der zusammengesetzte Wörter gefunden werden sollen). Auch im Vergleich zu ihrem Ergebnis in der ersten Phase der Datenerhebung zeigen die einzelnen Lernenden keine großen Fortschritte. Dies kann dadurch erklärt werden, dass das Aufgabenblatt der zweiten Phase kurz nach der ersten Phase – und zudem gleich nach den Sommerferien – eingesetzt wurde, während welcher die Schüler:innen keinen neuen Input bekommen haben.

In der Experimentalgruppe ist die Anzahl von richtigen Antworten bei der Gruppierung von Substantiven nach ihrem Genus viel höher als in der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied kann dadurch erklärt werden, dass die Experimentalgruppe bereits die Benutzung des Dativs gelernt hat. Obwohl die Mitglieder der beiden Gruppen in den Interviews behauptet haben, dass ihnen der Kontext der Substantive, d. h. die Endungen der Wörter vor den gesuchten Wörtern im Text bei der Lösung der Aufgabe geholfen haben, kann eindeutig festgestellt werden, dass die Experimentalgruppe bei der Lösung viel bewusster gehandelt hat.

Die durchschnittliche Punktezahl bei der Zuordnung von Wörtern zu ihren Definitionen ist bei der Kontrollgruppe mit 3,3 höher als bei der Experimentalgruppe (1,9). Die Kontrollgruppe hat auch bei der Ergänzung der Sätze mit den angegebenen Wörtern besser abgeschnitten (Durchschnitt 3,4 Punkte) als die Experimentalgruppe mit einem Durchschnitt von 2,2.

Die Verarbeitung des Inhalts der durchgeführten Interviews zu diesem Aufgabenblatt läuft noch. Abschließend kann festgestellt werden, dass alle

Teilnehmenden wesentliche Probleme bei der Zuordnung von Wörtern zu ihren Definitionen und bei der Ergänzung der Sätze mit den angegebenen Wörtern hatten. Das Problem wurde seitens der Lernenden dadurch erklärt, dass die Arbeit mit dieser Anzahl unbekannter Wörter auf sie belastend wirkte.

## 5 Fazit, Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Pläne und vorläufigen Ergebnisse des Dissertationsprojekts, welches die lexikalische Kompetenz und die Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit L1 Ungarisch untersucht, überblicksartig vorgelegt. Der Beitrag gewährte Einsicht in die bisher gewonnenen Daten, die nach den Überlegungen der theoretischen Recherchearbeit und der vorher durchgeführten Pilotstudie reflektiert wurden.

Die Datenerhebung des Dissertationsprojekts umfasst mehrere Phasen, unter denen die Längsschnittstudie über einen hohen Stellenwert verfügt. Mithilfe der Messungen und der Auswertung der Daten werden viele Ergebnisse beobachtbar. Ich habe vor, durch die Analyse der Transkriptionen von den retrospektiven Interviews Fallstudien über die einzelnen Teilnehmenden und ihre Entwicklung durchzuführen. Das zu erwartende Resultat dabei ist, dass die lexikalische Kompetenz bei den Lernenden in der Experimentalgruppe, wo die Förderung gezielt stattfindet, in einem höheren Maß ausgebaut wird als in der Kontrollgruppe ohne gezielte Förderung. Aufgrund der Fallstudien wird ersichtlich, welche Besonderheiten der Sprachentwicklung bei den einzelnen Lernenden während des Zeitraums der dreijährigen Längsschnittstudie zu beobachten sind. Ein ebenso denkbares Ergebnis der weiteren Forschung könnte sein, dass die Teilnehmenden in den nächsten Phasen zunehmend weniger Probleme beim Umgang mit der unbekanntem Lexik haben werden, weil sich ihre lexikalische Kompetenz ständig entwickelt.

## Literaturverzeichnis

- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren und beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–29.

- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia 3/4*, S. 41–47.
- Grünewald, Andreas / Noack-Ziegler, Sabrina / Tassinari, Maria Giovanna / Wieland, Katharina (2021): Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr/Francke/Attempo.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva M. (2013): Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In: Kapelari, Suzanne (Hrsg.): *Tagung der Fachdidaktik 2013*. Innsbruck: Innsbruck university press. S. 45–57. Online unter der URL:  
[https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04\\_hirzinger-unterrainer.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/tagungsband-der-fachdidaktik/band-1/04_hirzinger-unterrainer.pdf) (27.12.2021).  
DOI: <https://doi.org/10.15203/2936-43-1-04>
- Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 36/55*, S. 4–10.
- Kósa, Györgyi (2019): Lexikalische Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Werkstatt 14*, S. 30–42. Online unter der URL:  
<https://werkstatt.unideb.hu/2019/kosagy.pdf> (29.12.2021).
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1)*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 53–73.
- Löschmann, Martin (1971): Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter. In: *Deutsch als Fremdsprache 2*, S. 93–99.
- Löschmann, Martin (1980): Zum Schöpferischen in der Arbeit am Wortschatz. In: *Deutsch als Fremdsprache 3*, S. 153–161.
- Löschmann, Martin (1986): Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Desselmann, Günter / Hellmich, Harald (Hrsg.): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie-Verlag. S. 141–166.
- Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Offenhauser, Bernhard (2020): *Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz. Erweiterung der*

- lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): *Lexik (=CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 21–58.
- Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): *Kollokationen lernen (=Deutschunterricht für Ungarn, Sonderheft 30)*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.  
DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz- ein Pläyoder für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: *Glottodidactica* 37, S. 117–126. Online unter der URL: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1684/1/Targońska.pdf> (27.12.2021).  
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.10>
- Targońska, Joanna, (2012): Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden. In: *Linguistica Silesiana* 33, S. 63–79. Online unter der URL: [https://www.academia.edu/26797906/Wortbildungs%C3%BCungen\\_aus\\_der\\_Sicht\\_der\\_Fremdsprachendidaktik\\_und\\_der\\_DaF\\_Lernenden](https://www.academia.edu/26797906/Wortbildungs%C3%BCungen_aus_der_Sicht_der_Fremdsprachendidaktik_und_der_DaF_Lernenden) (27.12.2021).  
DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.10>
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, S. 71–108.
- Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 236–245.

---

## Anhang

### (1) Fragebogen für DaF-Lehrende

1. Seit wann unterrichten Sie DaF?
2. In welchem Schultyp unterrichten Sie?
3. Welchen Bereich des Unterrichts mögen Sie am besten?

4. Können Sie Ihre Lernenden für Deutsch gewinnen? Wenn ja, wie gelingt es Ihnen? Wenn nicht, was denken Sie, warum?
5. Welchen Bereich des Unterrichts mögen die Lernenden am liebsten?
6. Arbeiten Sie mit DaF-Lehrwerken oder lieber mit eigenen Materialien? Begründen Sie Ihre Antwort.
7. Welchen Stellenwert hat Ihrer Meinung nach die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht?
8. Welche Lehrziele können dabei verwirklicht werden?
9. Welche Lernziele können dabei verwirklicht werden?
10. Wie präsentieren Sie in Ihrer Praxis den neuen Wortschatz? Warum?
11. Legen Sie Wert auf die Förderung der Lernerautonomie? Warum?
12. Wie verwirklichen Sie diese Förderung?
13. Welche Lernstrategien brauchen Lernende beim autonomen Wortschatzlernen? Warum?
14. Wie vermitteln Sie den Lernenden diese Strategien?
15. Wie machen Sie den Lernenden diese Strategien bewusst?

---

## (2) Fragebogen für DaF-Lernende

**Kérlek, válaszolj az alábbi kérdésekre.**

Életkor:

Nem:

Iskolatípus:

Évfolyam:

Anyanyelv:

Tanult idegen nyelvek:

Első idegen nyelv:

Második idegen nyelv:

Harmadik idegen nyelv:

Hány éve tanulsz németül:

Hány éve tanulsz iskolai keretben németül:

**Kérlek, jelöld az alábbi skálán, hogy a következő állítások mennyire igazak Rád (5 = teljes mértékben; 1 = egyáltalán nem).**

		1	2	3	4	5
1.	A német nyelv tanulása során az új szavak megtanulását fontosnak tartom.					
2.	Rendelkezem szótanulási stratégiákkal.					
3.	A szótanulási stratégiákat, amelyekkel rendelkezem, az iskolai németóra keretében tanultam meg.					
4.	A szótanulási stratégiáimat tudatosan alkalmazom.					
5.	Németórán az új szókincs, amelyet tanulunk, általában nem kapcsolódik szöveghez.					
6.	Az első idegen nyelven megismert szótanulási stratégiákat tudom alkalmazni a második idegen nyelv tanulása során.					
7.	A németórán nagy hangsúlyt fektetünk a szókincsmunkára.					
8.	Németórán az új szókincset általában szöveghez kapcsolódóan vezetjük be.					
9.	Nehézséget jelent számomra az ismeretlen szavak kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből.					
10.	Az új szavak jelentésének megértésekor figyelembe veszem a szövegkörnyezetet.					
11.	Az új szavak jelentésének megértésekor figyelembe veszem a szóképzési szabályokat (pl. <i>lernen – tanul, der Lerner – tanuló</i> ).					
12.	Nehézséget jelent számomra az új szavak megtanulása.					
13.	Az új szavakat képes vagyok felhasználni írásbeli vagy szóbeli nyelvhasználatom során.					
14.	Tudatosan bővíttem a szókincsemet.					
15.	Következetesen leírom magam számára az új szavakat egy füzetbe.					
16.	Az új szavak megértéséhez tudatosan használok különböző eszközöket (pl. nyomtatott vagy digitális szótárakat).					